

关于汉语口语教学目标制定的构想

孙 德坤・曲 明

要 旨

中国語の読む、聞く、話す、書くという四技能の中で、日本人の大学生がもっとも身につけたい能力は、話す能力であるとされている。しかし、現存の会話授業の教科書は文法中心で、中国語運用能力が養えないものが多い。この状況になった理由の一つは、今中国語教育分野において、明確な会話授業の指導目標が確立されていないことが挙げられる。本研究ではCEFR (Common European Framework of Reference for Languages) の理論に基づき、中国語会話能力の指導目標を記述、設定しようと試みる。大学の中国語教育において、具体的な教育目標が設定されれば、目標に合わせた評価基準や評価方法が決まり、それを踏まえた、より効果的な指導方法も見えてくるのではないと思われる。

提 要

在汉语听说读写四项技能的发展中，口语能力的发展常被日本学生视为最具挑战性。然而现行的许多口语教材只是以语法、词汇为据来选择课文内容、设计练习，并没有把口语能力的培养作为教材的中心。究其原因，是汉语口语教学目前还没有一个明确的口语能力目标作为指导。本文旨在提出以《欧洲语言共同参考框架》为参照，建立一个汉语口语教学目标的构想。文章在对《欧洲语言共同参考框架》进行简介与分析的基础上，对汉语口语能力目标的制定过程提出了建议。文章认为，汉语口语能力目标的制定对沟通汉语口语教材编写、课堂教学、口语能力评估几大环节有非常积极的作用。

关键词：汉语口语能力 汉语口语教学 汉语口语教学目标 欧洲语言共同参考框架

1. 引 言

本文旨在以欧洲理事会文化合作教育委员会2001年出台的《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 以下简称《参考框架》)为参照,提出制定一个汉语口语教学目标的构想。文章首先分析汉语口语教学的现状及面临的问题,然后简要介绍《参考框架》及能力标准,接着分析《参考框架》能力标准制定的理据及构成板块,最后提出建立汉语口语教学目标的构想。

2. 汉语口语教学的现状及挑战

语言教学通常以培养学生听说读写四项技能为目标,汉语教学也是如此。由于汉语与日语的渊源关系,日本学生在发展这四项技能时常常是读写领先,听说滞后。日本学生通常认为提高汉语“说”的能力(本文称为“口语能力”)最具挑战性(張軼欧, 2007)。口语能力的强弱直接影响他们学习和使用汉语的自信心。另外,较强的口语能力对其他语言技能如听、读、写也有着积极的促进作用。

然而现实情况是,尽管口语能力的重要性,但是关于汉语口语教学的研究却很匮乏(伊藤彰男等, 2009)。特别是关于学生汉语口语能力的标准和汉语口语教学的目标现在还缺乏一个较系统的大纲可以参考。通常的做法是教材便是大纲。但教材本身有很大的局限。首先,现行很多口语教材只是以词汇、语法项目为编写依据,并没有把口语能力的培养作为一个明确的目标。其次,许多教材都是所谓的通用教材,通常没有考虑学生的具体生活和学习环境,也很少考虑不同程度的衔接问题。

以爱知县立大学为例,我们二、三年级选用的口语教材分别是北京语言大学出版社的《汉语口语速成——基础篇(第二版)》(2010年)和《汉语口语速成——提高篇(第二版)》(2011年)。这两册教材使用同一“前言”来说明教材的编写目的、依据及其适用学生程度。“前言”说:“《汉语口语速成教材》是为短期来华留学生编写的、以培养学生口语交际技能为主的一套系列课本。全套课本共分五册,分别适应‘汉语水平等级标准’初、中、高三级五个水平的留学生短期学习的需求。”“包括入门篇(上)、入门篇(下)、基础篇、提高篇、中级篇、高级篇六本。”

该“前言”对《基础篇》使用对象的说明为：“适合具有初步听说读写能力、掌握汉语简单句型和800个左右词汇的学习者。共25课，涉及大纲中以乙级词汇为主的常用词、汉语特殊句式、复句以及日常生活、学习、社交等交际活动的简单交际项目。”

对《提高篇》使用对象的说明为：“适合具有基本听说读写能力、掌握汉语一般句式和主要复句、特殊句式及1500个词汇的学习者。共24课（包括新添的四个复习课），涉及以重点词汇为主的乙级和丙级语法内容和词汇；涉及生活、学习、社交、工作等交际活动的一般性交际项目。”

从上面的表述中可以看出，这套口语教材的分级主要依据语法和词汇项目，对交际项目的说明只限于简单的“以及日常生活、学习、社交等交际活动的简单交际项目”（《基础篇》），和“涉及生活、学习、社交、工作等交际活动的一般性交际项目”（《提高篇》）。再看课文的构成。每课以“生词”开始，然后是“课文”（通常是两段对话和一段短文），接着是“（语法）注释”（《基础篇》）和“词语例释”（《提高篇》），最后是练习，主要是练习“注释”和“词语例释”中涉及的语法词汇项目，加上一些交际话题练习项目。

从教材的“前言”到课文，我们看不到这套汉语口语教材要达到怎样的口语能力标准，也不知道每一课应该培养哪些口语能力，更不要说每课之间以及单元之间在口语能力的培养上有什么关联。这套教材除了在名称上冠以“口语”一词之外，其实质跟其他综合教材没有多大差别。这正如 Thornbury (2012, p. 202) 指出的那样：“口语一直被看成为语言系统知识的一个附属品，并没有当作口语来教”。

《汉语口语速成教材》不是例外，而是当前汉语口语教材和口语教学普遍存在的问题，即口语教学只是书面语教学的口语化。究其根本原因，是因为汉语口语教学迄今为止还没有一个系统的口语学习标准和教学目标做指导。这类标准和目标的缺失使得口语教学流于随意性，成为教师见仁见智的教学行为。

为了从根本上改变这种局面，我们迫切需要制定一份口语学习标准和教学目标，以此来沟通汉语口语教学大纲制定、教材编写、课堂教学，以及口语能力评估几大环节，形成汉语口语能力标准的共识。笔者认为，《参考框架》为这方面的工作提供了一个良好的框架。本文将以此框架为基础，提出关于制定汉语口语教学目标的构想。既然以《参考框架》为参考，我们首先得对《参考框架》有一个基本了解，特别是对它的目的、理念有较全面的理解，因此下面将首先对《参考框架》做简要介绍和分析。

3. 《参考框架》简要介绍

3.1 《参考框架》制定的背景与目的

欧洲理事会 (Council of Europe) 长期以来一直关心语言在实现其成员国间更加紧密地交流中的作用, 倡导在文化领域, 应采取统一的行动。这是因为随着日益频繁的人员国际大流动和国际合作, 有必要提高欧洲人之间的语言和文化交际能力。建立一个多语言 (plurilingual) 和多文化 (pluricultural) 的欧洲, 有利于促进人们的相互理解和宽容, 尊重各自的民族特性和文化多样性。而为了有效地建立一个多语言、多文化的欧洲, 有必要制定一个语言共同参考框架来协调各成员国之间在语言教学领域的交流与合作。正是出于这种目的, 从1970年代开始, 欧洲理事会便致力于这类框架的制订, The Threshold Level (Ek, 1975) 便是这一努力的产物 (Little, 2006, p. 174)。Threshold 只限于口语交际能力, 只是一个开端。《参考框架》旨在提出一个详尽、透明和缜密的框架, 供各成员国在外语教学大纲制定、教材编写、语言学习和教学、以及学习评估和测试时参考。虽然它试图提供有关外语学习、教学、评估方面的详尽内容, 但它不是一份规定性的文件, 而是一个灵活的、开放的、动态的、多用途的框架, 允许并鼓励根据具体情况进行调整与补充。

3.2 《参考框架》的主要内容

《参考框架》对语言交际应具备的能力、知识和技能, 以及交际领域等做了相当全面和细致的描述, 主要目的是要提出一个科学的、得到广泛认可的外语能力标准。这个标准集中体现在《测评总表》(表1) 中:

表1: 测评总表 (转引自刘骏、傅荣, 2008年, p. 25)

精通阶段 Proficient User	C2	能轻松理解几乎所有读和听的内容。能连贯地概述各类口、笔语信息, 不漏内容及其论据。表达自如、精确、流畅。能把握复杂主题中细微的含意差别。
	C1	能理解广泛领域的高难度长篇文章, 并能抓住文中的隐含之意。表达自如、流畅, 几乎无需费心遣词造句。在其社会、职业或学术生活中, 能有效、灵活运用语言。对复杂主题表述清楚, 结构合理, 表现出对篇章的组织、衔接和逻辑用词方面的驾驭能力。

独立阶段 Independent User	B2	能理解一篇复杂文章中的具体或抽象主题基本内容, 包括学习者专业领域的技术性讨论课题。能比较自如流利地跟讲本族语的人进行交际, 双方都不感到紧张。能清楚、详细地谈论广泛领域的话题, 能就时事发表自己的观点, 并能对各种可能性陈述其利弊。
	B1	对工作中、学校里和休闲时遇到的熟悉事物, 能理解别人用清楚和标准的语言讲话的要点。在目的语国家和地区旅游时, 能用所学语言应对碰到的大部分情况。能就一些熟悉的主题和自己感兴趣的领域发表简单而有逻辑的看法。能叙述一起事件、一次经历或者一个梦。能介绍自己的期待和目的, 并能对计划和想法做简单的解释和说明。
初学阶段 Basic User	A2	能理解最切身相关领域的单独句子和常用词语, 如简单的个人与家庭信息、购物、四周环境、工作等。能就自己熟悉或惯常的生活话题完成简单而直接的交流。能用简单的词语讲述自己的教育经历、周边环境以及切身的需求。
	A1	能理解并使用熟悉的日常表达法和一些非常简单的句子, 满足具体的需求。会自我介绍和介绍他人, 并能向他人提问, 例如: 住在哪里、认识什么人、有些什么东西等等, 也能就同样的问题作答。在对话人语速慢、口齿清楚并且愿意合作的情况下, 能与之进行简单的交谈。

这个量表看起来是很粗放的。但作为一个旨在指导全欧洲语言学习的框架, 在总体目标上它应该也只能树立大的标杆, 以作为一种共识。事实上这三级六等划分反映了语言学习程度的不同境界, 对于外语学习与教学有很大的指导意义。正如《参考框架》所言, “虽然说不普遍一致同意, 但至少有了一个广泛的共识, 那就是三级六等反映了大众认可的语言学习水平的等级分类”(Council of Europe, 2011, p. 22)。《参考框架》很清楚自己的粗放性, 所以它指出, 各教学机构可以也应该根据各自的实际情况和需要, 在这个总体框架下, 细分各级, 比如分成

A1 – A2 – A2+; B1 – B2 – B2+; C1 – C1+ ……

或者

A1 – A2.1 – A2.2; B1.1 – B1.2 – B2.1 – B2.2; C1.1 – C1.2 ……

3.3 《参考框架》的多维性

如果只看“测评总表”(表1), 能力量表似乎只是一个纵向的能力程度表。其实《参考框架》由三大板块构成: 交际行为 (communicative

behaviour)、交际语言能力 (communicative language competences) 和交际策略 (communicative strategies)。

交际行为板块由输入 (reception, 即听、读)、输出 (production, 即说、写)、互动 (interaction, 包括口头和笔头互动) 和中介 (mediation, 即翻译) 四个部分组成。各部分都有自己的构成要素, 如图 1 所示。灰色部分对“互动”部分进行了细分。这种细分同样适用于其他三个部分: Reception (输入)、Production (输出) 和 Mediation (中介)。

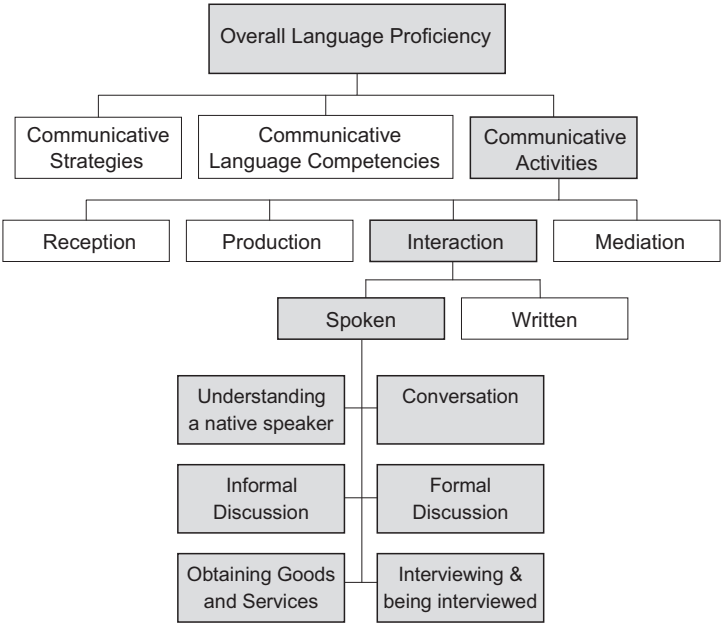


图 1：交际活动图示 (Council of Europe, p. 32)

《参考框架》交际语言能力和策略这两大板块也都有各自的组成部分。以交际语言能力板块为例, 它由 Linguistic (语言), Sociolinguistic (社会语言) 和 Pragmatic (语用) 三大部分组成, 各部分都有自己的组成元素, 见图 2 中灰色部分对 Linguistic (语言) 部分的细分。

对《参考框架》主要板块及其构成部分, 以及板块与板块、部分与部分之间的联系的理解, 有助于我们整体把握《参考框架》, 这对于正确使用《参考框架》是非常重要的。不过, 只了解其结构还是不够的。对《参考框架》

能力标准制定的理论依据更应充分认识。不了解这些,我们难以正确应用《参考框架》能力标准,也难以对其进行相应调整或补充。这正是下一部分的主要内容。

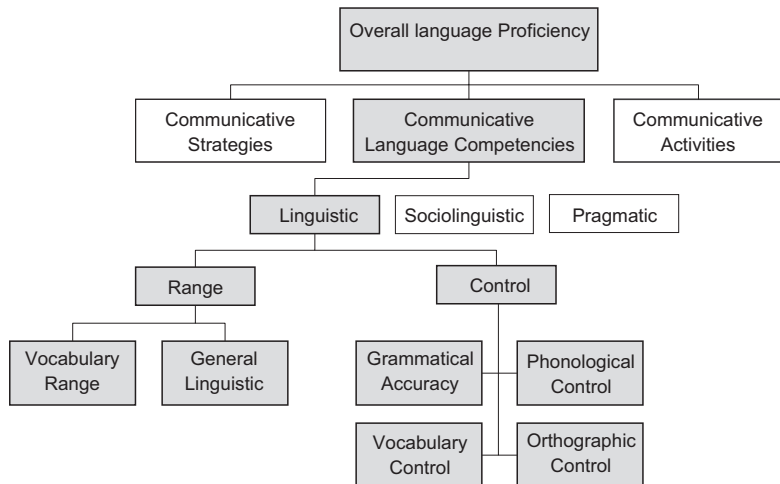


图 2：交际语言能力图示（Council of Europe, p. 33）

4. 《参考框架》能力标准制定的理论依据及其图示

4.1 《参考框架》制定的理论依据

《参考框架》在第 2 章的开篇对其基于的理念做如下表述：

本《参考框架》在此着重提出面向行动的外语教学理念,其含义在于把语言使用者和学习者首先定性为社会人,他们需要在某一具体的社会行动范围内,根据特定的条件和环境,完成语言活动在内的各项任务。如果说言语行为是通过语言活动实现的话,语言活动本身则是社会环境作用下的产物。正是社会环境赋予了语言活动充分的含义。一个或几个行为主体策略地运用其掌握的能力,去实现某一特定的目标。这就叫行动,或者叫“任务”。所以,面向行动的教学法理念也会重视作为社会人的学习者所拥有并运用的认知力、情商和意志力。(转引自刘骏、傅荣,2008 年, p. 9)

这段表述包含了面向行动的外语教学理念的4个重要特点：(1) 语言学习者同时是语言使用者，从“用”的角度来考虑语言学习和教学；(2) 学习者是一个社会人，强调社会环境的作用；(3) 实现特定目标——行动/任务；(4) 语言能力+认知能力、情商、意志力（整体能力观念）。基于这种理念，《参考框架》将语言使用和语言学习活动描述为如下一种过程：

语言使用，包括语言学习，是作为个体的人，或者作为社会人完成的行动。在此过程中，他们发展了自己的通用（general）能力，和特殊的语言交际能力。他们会根据各种不同的环境和条件，运用所掌握的各种能力，选择完成任务所需的最恰当策略，去实施语言活动，处理（输入和输出）具体领域的文本。语言学习者对这类语言活动的监控（monitoring）将加强或是改善他们的能力。（Council of Europe, 2011, p. 9，笔者译。粗体为原文所加。）

4.2 交际活动及其语言能力和策略关系图示

上面的描述表明，语言活动总是发生在特定领域、为完成特定的任务展开的。我们可以把领域视为一种相对静止的空间，而任务是相对动态的，含有时间的因素。语言活动根据任务的性质会采用不同的文本和产生不同的文本，比如口头话语或笔头话语。这些构成交际活动。而是否能成功的完成这一特定的交际活动，取决于背后看不见的能力与策略。我们可以把《参考框架》关于语言活动过程及其相关能力、策略这些要素及其关系图示如下（图3）：

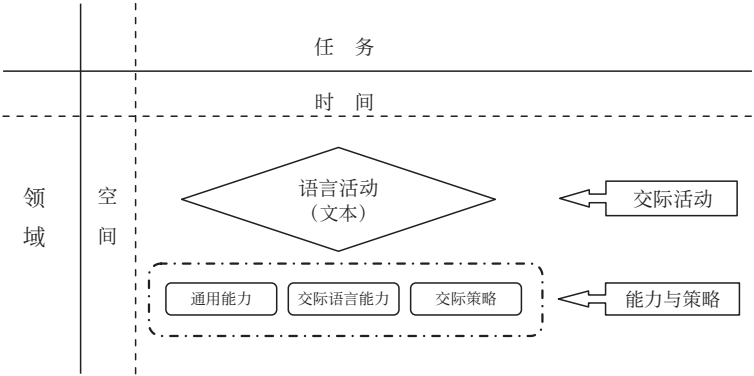


图3：交际活动及其语言能力和策略关系图示

《参考框架》把通用能力分为四大类：知识 (knowledge)、技能 (skills)、精神境界 (existential competence) 以及学习能力 (ability to learn)。把交际语言能力分为语言能力 (linguistic knowledge)、社会语言能力 (sociolinguistic knowledge)、语用能力 (pragmatic knowledge)。把交际策略分为语言输入 (reception) 策略、语言输出 (production) 策略、互动 (interaction) 策略和中介 (mediation) 策略。虽然《参考框架》也重视通用知识在语言使用和学习中的作用，但作为语言共同参考框架，其重点在交际语言能力和交际策略的发展上面。这也是教学目标的重点部分。

5. 关于汉语口语教学标准的制定

《参考框架》提出的的是一个理想目标。但作为教学，由于时间的限制，我们必须做出具体的安排。另外，场景、话题、任务等都是开放性的、无法穷尽的；而且学习者当前和今后面临的情况也是因人而异的。那么我们的教学目标应该如何制定？以日本中文教学为例，在网上的初步搜索，发现许多大学的中国学科把达到《参考框架》B2作为学生大学毕业时应达到的程度。现在我们看一看《参考框架》对口语能力从 A1 到 B2 这几个级别的描述（表 2）。

表 2：测评总表（转引自刘骏、傅荣，2008 年，pp. 28-29）

	广度	准确度	自如度	互动性	连贯性
B2	语言知识广泛，足以使自己的表述清楚明确，能发表并阐述自己的观点，几乎不需要费心遣词造句。	熟练掌握语法，所犯口误不会引起误解，并且通常能自行纠错。	能用比较正常的语速较长时间地发言。虽然在选择表达法和句型时略有迟疑，但停顿很短。	能在必要时抓住时机，主动发言，并能适时结束讲话，尽管结语可能不优美。善于推动讨论在自己熟悉的领域延续，比如会示意自己已经理解，会邀请他人继续发言。	会运用数量不多的衔接词连接句子，使发言清晰连贯，但长篇讲话时，可能有“短路”的现象。
B1+					

B1	掌握足够的语言手段和词汇量,能谈论家庭、休闲、兴趣爱好、工作、旅游和时事等话题,但表达时有迟疑或者用迂回法。	在一些可预知的场景中,能比较准确地运用句型和常用的平常“套路”进行交流。	讲话能理解,但较长时间自由发言时,因寻找措辞和纠错出现的停顿非常明显。	能就熟练的话题和个人感兴趣的话题主动进行面对面的简单交谈,并知道如何继续和结束谈话。能重复别人讲过的相关内容,以此来确认相互的理解。	能将一系列简短和独立的词语串成连贯的线性要点。
A2+					
A2	能在简单的日常和现实情景中,运用现成的基本句型、背诵的表达法、词组和固定短语等进行有限的信息沟通。	能正确运用简单的语句,基础性错误不断。	简短讲话时能理解,但有明显的重复、停顿和开口说话错误。	能回到问题,并回应简单的叙述。只能表明自己在努力跟着对话人,很难做到全部理解,更无法主导谈话内容。	能用“和”、“但是”、“因为”等简单连词衔接词组。
A1	拥有涉及特定具体场合的系列简单词汇和表达法。	能有限掌握记忆范围内的简单句法结构和语法形态。	能用简短、孤立,并且多数是刻板的表达应对交际,但说话经常停顿,因为需要寻找措辞、拼读不熟悉的单词和补救交流障碍。	能回答问题,并就个人详细情况提问。能进行简单的交流,但完全有赖于重复、慢语速、重述和纠错。	能用“和”、“然后”等非常基础的连词衔接字词和词组。

5.1 如果我们以这个框架作为依据,以 B2 作为离校目标,那么我们第一步需要做的就是如何制定各个年级,甚至各个学期应达到的标准。比如:

一年级上 = A1, 一年级下 = A2.1

二年级上 = A2.2, 二年级下 = B1.1

三年级上 = B1.2, 三年级下 = B2.1

四年级 = B2.2

具体如何分级,还是要根据各个学校自己的课程设置而定。比如,有的大学四年级都是专业课和论文写作,不再开设语言课,那么学生是否应该在三年级结束时就基本达到 B2 的标准呢?这些都是需要首先确定的。

5.2 现在我们来看具体标准。显然上述口语能力量表的描述是很概括的，粗线条的。它只是提出了一个大的目标。所以**第二步**工作就是细化这些标准，制定比较具体的参数。《参考框架》用“能做”(can do)来表述这类具体的参数，如上述口语能力量表的表述所示。我们也应为各级汉语口语能力制定一个具体的“能做”清单。

在制作这份清单时，我们可以参考现有的其他文件，比如《参考框架》关于口语各能力的标准；The European Language Portfolio 的“能做”清单；中国国家汉办制定的《能力标准》，以及语法分级项目；各类汉语水平考试制定的标准，如 HSK，中国语检定等。同时，通过问卷调查、面谈、讨论等方式征求教师、学生（包括毕业生）的建议。在此基础上确定一份较完备、详细的清单。

5.3 上面第二步做的是一个学习目标。由于课堂教学在时间和场景上的有限性，我们应把好用钢用在刀刃上，利用有限的时间去发展学生能够举一反三的口语核心（core）能力和策略。因此，**第三步**要做的是确定各阶段口语教学的目标和内容。这些内容除了核心（core）能力和策略外，还应包括培养学生情商等精神境界方面的素质。由于日本学生普遍具有的腼腆性，针对日本学生的口语教学尤其应该把这类纳入教学目标。我们已经开始在上述两个方面做了一些尝试。我们通过以下三个步骤为爱知县立大学 iCoToBa 汉语口语教育目标制定了一个初步的能力标准：Can-Do list（“能做”清单）。

首先，根据 HSK，中国语检定考试的各级水平对汉语运用能力的描述，以及《参考框架》的口语 Can-Do list，我们制定了针对学生的问卷表。因为 iCoToBa 明确规定爱知县大学生毕业时需要达到《参考框架》B2 水平，所以我们在选择描述参数（descriptor）时主要从 A1 到 B2 的条目中进行甄选。

然后，我们对爱知县大 5 名经验丰富的汉语老师做了访谈。在让各位老师看过问卷表之后，请他们在此基础上提供他们认为在 iCoToBa 汉语口语课里应该教授的内容，或者他们认为学生们通过在 iCoToBa 的学习后应该掌握的汉语口语能力。根据老师们的建议，我们最后完成了分为 5 大类共 50 条的汉语口语能力 Can-Do list。

为了了解学生们对该 Can-Do list 的态度以及他们目前的口语能力，接着，我们用该 Can-Do list 来问学生两个问题：第一个问题是在这 50 条 Can-Do 问题里，你认为哪些是你最想学习的；第二个问题是这 50 条能力中，当前你能达到怎样的程度。我们给学生 4 种选择：1、我能做得很好，2、我几乎

可以做得很好，3、能做一点儿，4、完全没有该能力。60名学生参加了我们的问卷调查。最后我们选择了那些学生们认为他们很想学习，但目前还不能很好运用的能力项目作为我们的教学目标。

5.4 有了学生口语能力标准和教学目标，教师便可以各显其能，采取各种方法去完成教学目标，帮助学生达到学习标准。为了给教师提供更多教学上的支持，我们还可以做进一步的工作，那就是**第四步**，提出一些教学模板 (template) 供教师参考，类似英国文化委员会 (British Council) 为教师提供的一些模板，如表3所示 (见下页)。

这个模板的主题 (或教学目标) 为：一起出去玩儿 (Out Together)。上面一块包括“领域” (domain)、语境 (context)、任务 (tasks)、活动 (activities) 以及文本 (texts) 等语言活动的主要成分。下面左边一块包括级别 (level)，列出“能做” (can do) 清单；以及流利 (fluency)、范围 (range)、准确度 (accuracy)、连贯性 (coherence) 和互动 (interaction) 等交际目标。下面右边一块是关于能力的内容，包括策略 (strategic)、语用 (pragmatic)、语言 (linguistic) 方面的能力培养目标。这个模板类似一个“菜谱”，供教师参考。我们觉得这类模板一方面有助于教师明确教学目标、并将各项指标有机地组合到教学中去，另一方面有助于教师之间、教师与研究人员之间的交流。

5.5 虽然按照以上步骤制定的标准是在一定调查基础上建立的，但更多是基于理论或经验。为了使教学目标符合学生的实际情况，**最后一步**，我们还必须对实施过程做记录，特别是学生的学习情况。这样的数据有助于我们对初步制定的目标进行修订。换句话说，第一次提出的目标是一个试验性的 (a pilot study)。后续的工作是一个论证、完善的过程。在这方面英国文化委员会的另一个项目 English Profile 可资借鉴。这后续的论证、完善过程对于深化对口语能力的理解，拓展和深化对学生口语能力习得的理解，探索更有效的教学方法无疑是非常必要的 (Little, 2011)。

表 3：教学目标模板（British Council, 2010, p. 28）

SCENARIO: OUT TOGETHER

A2

DOMAIN	CONTEXT	TASKS	ACTIVITIES	TEXTS
Personal	Place: workplace, school People: friends or colleagues	Planning an outing in a small group Finding information on where to go/what's on Presenting the plan Reaching consensus on the final plan	Reading for orientation Spoken interaction: informal discussion with friends Spoken production: sustained monologue	Informational printed material (brochures, leaflets etc) Calendars, programmes and descriptions (on websites) Informal discussion

LEVEL	A2	COMPETENCES		
CAN-DO?	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events / advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables. Can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. Can discuss everyday practical issues in a simple way: what to do, where to go and make arrangements to meet. Can make and respond to suggestions. Can agree and disagree with others.	STRATEGIC Skim to identify relevant texts, sections of texts. Scan for specific services/information (e.g. times, prices). Ask for clarification about key words or phrases not understood using stock phrases. Use an inadequate word from repertoire and use gesture to clarify.		
CRITERIA*		PRAGMATIC		
		Functional	Describing places Describing activities Describing past experiences Suggestions Agreeing and disagreeing	
		Discourse	Managing interaction Simple connectors "and" "but" and "because"	
LINGUISTIC		Grammatical		
		Present simple Prepositional phrases (time, place and movement) Prepositions of time (at/on/in) Questions Zero and 1st conditionals Could (possibility) Modals: should Past simple		
		Lexical	Things in the town Travel and services vocabulary	

FLUENCY	Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.
RANGE:	Can communicate what he/she wants to say in a simple and direct exchange of limited information on familiar and routine matters. Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words. Has sufficient vocabulary to conduct everyday discussion involving familiar situations and topics.
ACCURACY	It is usually clear what he/she is trying to say.
COHERENCE	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
INTERACTION	Can use simple techniques to start, maintain, or end a short turn in conversation.

*From the CEFR
Overview and Implementation: Brian North

6. 结 语

无论从教学管理，教师教学需求还是学生知情的角度考虑，都需要有一个详细的教学目标来沟通与交流。没有这样的目标，课程的制定，教材的选择或准备，各年级之间的衔接很容易流于随意性。《参考框架》为我们提供了一个平台，我们可以以此为参考，制定我们的汉语口语教学目标。以《参考框架》为参照制定的这个目标，不仅能让我们的教学有所依托，形成共识，也有利于汉语教学与其他外语教学的交流，使我们的汉语教学不仅具有本土化的特点，也具有国际化的视野。口语教学标准的制定还可以是一个尝试，我们可以以此来建立听力、阅读、写作乃至翻译等课程的标准，最终形成一个完整的教学体系，使我们的汉语学科更具体系性和科学性。

参考文献

- 伊藤彰男、鍾英華、楊薇、田園 (2009) 「海外における実践性を強調する中国語教育モデルについて」『三重大学教育学部付属教育実践総合センター紀要』2009, 29。
- 張軼欧 (2007) 「第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策」『外国語教育フォーラム』第6号。
- 刘駿、傅荣译:《欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估》, 外语教学与研究出版社, 2008年。
- 马箭飞主编, 李德钧、成文编著:《汉语口语速成——提高篇》(第二版), 北京语言大学出版社, 2011年。
- 马箭飞主编, 李小荣编著:《汉语口语速成——基础篇》(第二版), 北京语言大学出版社, 2010年。
- British Council/EAQUALS (2010). *A core inventory for general English*. <www.eaquals.org> Accessed 20/10/2013.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> Accessed 22/10/2013.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Structured overview of all CEFR scales*. <www.teameurope.eu/documents/CEFR.DOC> Accessed 22/10/2013.
- Ek, J. A. van (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(03), 167–190.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda. *Language Teaching*, 44(3), 381–393.
- Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 198–206). New York: Cambridge University Press.